

# A PEDAGOGIA SOCIALISTA DE MOISEY PISTRAK NO CENTENÁRIO DA REVOLUÇÃO RUSSA: CONTRIBUIÇÃO PELO OLHAR DA HISTÓRIA E DA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO

## LA PEDAGOGÍA SOCIALISTA DE MOISEY PISTRAK EN EL CENTENARIO DE LA REVOLUCIÓN RUSA: CONTRIBUCIÓN POR LA MIRADA DE LA HISTORIA Y DE LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

Ricardo Vidal GOLOVATY<sup>1</sup>

**Resumo:** O artigo propõe uma reflexão crítica sobre a Pedagogia Socialista de Moisey Pistrak (1888-1937), em seu tempo e no nosso tempo. Para tanto, faz-se necessário uma articulação entre o olhar histórico, quanto a conjuntura política e econômica na qual o autor produziu as obras *Fundamentos da Escola do Trabalho* (1924) e *Ensaio sobre a escola politécnica* (1929), com o olhar sociológico, sobre as relações entre educação e estrutura social, escolarização e Revolução Russa. Defende-se que tal caminho é imprescindível para uma apropriação coerente das contribuições de Pistrak nas lutas sociais e educacionais do Brasil contemporâneo, sobretudo, ao aprofundarmos os sentidos que Pistrak conferia ao “período de transição” em tais obras.

**Palavras-Chave:** Moisey Pistrak, Revolução Russa, Pedagogia Socialista, História, Sociologia da Educação

**Resumen:** El artículo propone una reflexión crítica sobre la Pedagogía Socialista de Moisey Pistrak (1888-1937), en su tiempo y en el nuestro. Por ello, es necesaria una articulación entre la perspectiva histórica, como la coyuntura política y económica en la que el autor produjo las obras *Fundamentos da Escola do Trabalho* (1924) y *Ensaio sobre a escola politécnica* (1929), con una mirada sociológica, sobre las relaciones entre la educación y la estructura social, escolarización y Revolución Rusa. Se defiende que tal camino es imprescindible para una apropiación coherente de las contribuciones de Pistrak en las luchas sociales y educativas del Brasil contemporáneo, sobre todo, al profundizarnos en los sentidos en que Pistrak le confería al “periodo de transición” en tales obras.

**Palabras-Clave:** Moisey Pistrak, Revolución Rusa, Pedagogía Socialista, Historia, Sociología de la Educación

### Introdução

Refletir sobre a pedagogia socialista de Moisey Pistrak para o centenário da Revolução Russa constitui desafio intrigante. Acrescentado ao cenário contemporâneo de redação deste artigo, de ocupações estudantis em universidades, institutos federais e escolas públicas pelo Brasil, temos uma tarefa significativa. Apresentar nossa posição em

---

<sup>1</sup> Doutor em História Social – Universidade Federal de Uberlândia – UFU – Bacharel em Ciências Sociais – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP – Docente de Ciências Sociais – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – IFG, campus Goiânia – Docente da Especialização em Políticas e Gestão da Educação Profissional e Tecnológica – IFG, campus Goiânia – Membro do NEPSES – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Sociologia, Educação e Sociedade. E-mail: ricardo.golovaty@ifg.edu.br

tais assuntos é o primeiro passo no caminho. Como parte de nossa abordagem de Pistrak passará pela História, devemos definir o que entendemos por Revolução Russa, dado que o historiador escreve a partir de um espaço e de um tempo, carregado de interesses.

Não chegamos à Pistrak e à Revolução Russa por acaso. Desde o nosso ingresso no Instituto Federal de Goiás (IFG), no ano de 2010, quando enfrentamos o tema “Trabalho e politecnia na tradição marxista” como ponto de prova didática de concurso público, começamos uma trajetória acadêmica, intelectual e política instigados pelo assunto. Este artigo é resultado parcial de um projeto maior, realizado coletivamente, com companheiros de trabalho do IFG campus Goiânia, intitulado “Heranças da Revolução Russa cem anos depois: historiografia, violência, educação”, realizado pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Sociologia, Educação e Sociedade, NEPSES. Uma de nossas linhas de pesquisa, “Politecnia, educação profissional e currículo”, visa refletir e intervir política e pedagogicamente no cotidiano do IFG, debatendo o que entendemos por uma tradição de autores e propostas que possibilitem pensar a educação profissional, sobretudo em modalidades do Ensino Médio, pelo ponto de vista das históricas lutas dos trabalhadores, em compromisso com a ruptura das relações sociais de produção fundamentadas na alienação do trabalhador.

Nosso objetivo com o estudo de Moisey Pistrak se desenrola por tal práxis, portanto, não se trata de uma pesquisa de cunho historiográfico, que se limita a entender o autor em seu tempo. Julgamos imprescindível tal reflexão, porém, aliada ao tema clássico da Sociologia da Educação: as relações entre escola e estrutura social. Neste caso, escolarização e Revolução Russa. Demarcaremos as posições de Pistrak na conjuntura por ele vivenciada, quando da redação de “Fundamentos da Escola do Trabalho”, de 1924, e “Ensaio sobre a Escola Politécnica”, de 1929. À título de considerações finais, quanto às heranças de Pistrak, tentaremos avançar para alguns elementos presentes em sua Pedagogia socialista, que apontam caminhos para a transformação radical da escola e da sociedade.

Quanto à Revolução Russa e seus desdobramentos, a entendemos pelo ponto de vista de que “(...) os meios de produção podem passar para outras mãos (por exemplo para as de uma burocracia que se apropria deles colectivamente [sic]) *sem por isso transformar de modo revolucionário as relações de produção*” (BRINTON, 1975, p.23, grifos do autor), ou seja, de que no processo revolucionário, quando do enfrentamento de suas dificuldades, da Grande Guerra aos levantes contrarrevolucionários, e de suas decisões e grandes projetos, como a NEP e planos quinquenais, concretizou-se o modo

bolchevique e leninista de partido<sup>i</sup>, caminhando no fortalecimento e centralização crescente do Estado pela intelligentsia tornada classe burocrática – engendrando um descolamento e dominação das instituições ou formas de luta protagonizadas pela classe operária e seus *soviets*.<sup>ii</sup>

A Revolução Russa reordenou a propriedade dos meios de produção, porém, não alterou radicalmente as relações sociais de produção. O Estado centralizou e captou a mais-valia pela exploração da classe operária. No campo, as dificuldades de reordenação das relações de propriedade e de produção foram significativas. Compartilhamos da observação de que o processo revolucionário “(...) abrangia, por um lado, um movimento camponês que se afastava centrifugamente das fontes do poder e por outro lado, uma insurreição de operários em greve e soldados amotinados (...)” (WOLF, 1984, p.123). O campesinato russo passou toda a década de 1920 em conflito com os projetos e anseios revolucionários, dadas as suas tradições de trabalho como pequenos produtores, organizados em comunas rurais, que formavam unidades políticas (*mir*). Apenas quando do primeiro plano quinquenal a propriedade da terra e as relações sociais de produção começaram a ganhar novos contornos, mais próximos ao regime soviético e mediante controle, violência e repressão.

Ao perscrutarmos os trabalhos desenvolvidos por Pistrak ao longo da década de 1920 teremos em vista este cenário. Nossa hipótese é a de que o conjunto de sua obras nesse período expressam suas preocupações e tensões com tais dinâmicas, portanto, de um lado, seguem os projetos construídos pelo regime soviético (NEP e planos quinquenais) mas trazem, por outro lado, numa margem de autonomia relativa que possuía como intelectual vinculado ao Estado, propostas que ultrapassaram as necessidades imediatas das conjunturas econômicas e políticas, como, por exemplo, a auto-organização dos alunos na escola (o ponto mais discutido e recordado da bibliografia produzida pela área de Educação sobre Pistrak).<sup>iii</sup>

Moisey Mikhailovich Pistrak era doutor em Ciências Pedagógicas, tendo concluído a Faculdade de Físico-Matemática em 1914. Ingressou no Partido Comunista justamente no ano da publicação de “Fundamentos da Escola do Trabalho”, 1924. Entretanto, acompanhou todo o processo revolucionário, ingressando no NarKomPros (Comissariado Nacional de Educação) em 1918. Nesse tempo atuou na Escola-Comuna Experimental-Demonstrativa Lepechinskiy. Em 1931, Pistrak trabalhou no Instituto de Pedagogia do Norte do Cáucaso, quando, em 1936, tornou-se diretor do Instituto Central de Pesquisa Científica de Pedagogia, órgão do Partido Comunista, ligado ao Instituto

Superior Comunista de Educação. Pistrak foi preso em 1937, nas perseguições stalinistas, falecendo no mesmo ano. (FREITAS, 2009, p.16-17)

Pistrak não definiu o seu trabalho como Pedagogia socialista. O autor utilizou as noções de “escola do trabalho” e “escola politécnica”, e insistiu que os seus livros não eram tratados teóricos, mas sínteses para encaminhamentos práticos oriundos de debates realizados nas instituições em que atuava. No entanto, no início da década de 1980, Maurício Tragtenberg utilizava Pedagogia socialista como subtítulo ao prefácio que redigiu para “Fundamentos da Escola do Trabalho”, defendendo que o objetivo de Pistrak “(...) não era o de formular uma teoria comunista da educação, mas estruturar os enunciados surgidos no contexto da prática escolar à luz do método dialético.” (TRAGTENBERG, 2011, p.199) Neste sentido, podemos argumentar que Pedagogia socialista se refere a um grande campo de autores e obras que procuraram pontuar aspectos centrais da prática educacional tomando como centro a escola e a luta de classes, elencando, a partir das tradições marxista e anarquista, os aspectos centrais da dominação de classe na escolarização, pela divisão social do trabalho, bem como o lugar estratégico da escola para trabalhadores na organização das lutas revolucionárias. Entendemos que a Pedagogia socialista é parte da práxis dos trabalhadores<sup>iv</sup> e Pistrak não foi o seu pioneiro. Podemos situá-lo como um herdeiro e como um de seus protagonistas no processo revolucionário russo.

### *A práxis herdada por Pistrak*

Respeitando o objetivo central da reflexão aqui proposta, não convém uma síntese ou balanço de autores e obras anarquistas e marxistas sobre educação publicadas no século XIX – nem teríamos acúmulo para tal. Como nosso centro se dá na noção de Pedagogia socialista, escolhemos tomar como exemplos alguns elementos retirados de Makhail Bakunin e Karl Marx, os entendendo como expoentes das duas escolas de práxis revolucionária, para demarcarmos parte das heranças de Pistrak.

Não podemos argumentar que Pistrak conhecia os escritos de Bakunin intitulados “A instrução integral”, pois foram publicados antes de seu nascimento, no ano de 1871, no jornal L'Égalité (de 31 de julho a 21 de agosto) (RAYNAUD, 2003, p.38). Entretanto, como neste ensaio Bakunin reflete sobre a educação a partir dos debates da Internacional, sobretudo o Congresso de Bruxelas de 1868, há conhecimento, por Pistrak, não exatamente do texto de Bakunin, mas das questões que atravessavam tal debate. Os

elementos levantados por Bakunin na análise da escola na sociedade capitalista, e suas propostas para uma educação revolucionária, perpassam obras de outros autores, bem como, estão nos textos de Pistrak, portanto, compõem parte da práxis que estamos entendendo por Pedagogia socialista.

A questão central abordada por Bakunin no ensaio remete ao lugar da instrução para a classe trabalhadora, o lugar da educação para a emancipação, ou seja, como o fato dos trabalhadores não receberem, ou receberem educação inferior à burguesia, repercute na práxis revolucionária. O primeiro item a ser levantado consiste na crítica à ciência, na percepção das relações entre dominação de classe, ciência e Estado, ou seja, o apontamento de que o Estado moderno usa da ciência como aparato repressivo, bem como torna-se uma força que estabelece novas formas de trabalho e, portanto, novos perfis de dominação sobre os trabalhadores. (BAKUNIN, 2003, p.66)

Bakunin passa então a demonstrar que se a ciência tem relação com a instrução, e esta é negada às massas populares, a escolarização reproduz as relações desiguais da divisão social do trabalho, separando a sociedade em classes, entre trabalhadores predominantemente intelectuais e trabalhadores predominantemente físicos (operariado e campesinato sem instrução): “(...) enquanto houver dois ou vários graus de instrução para as diferentes camadas da sociedade, haverá privilégios econômicos e políticos para um pequeno número de afortunados, e a escravidão e a miséria para a maioria.” (BAKUNIN, 2003, p.69) Ao relacionar instrução com dominação de classe, Bakunin passa a demarcar o que seria a “instrução integral”, ou seja, a educação que aboliria a divisão de classes e, conseqüentemente, a separação entre trabalho físico e trabalho intelectual:

(...) na sociedade atual, estão igualmente deturpados o trabalho manual e o intelectual, por causa do isolamento artificial a que foram condenados. Mas estamos convencidos de que no homem vivo e íntegro cada uma destas atividades, muscular e nervosa, deve ser desenvolvida igualmente e, longe de se prejudicarem mutuamente, cada qual deve apoiar, ampliar e reforçar a outra; a ciência do sábio se tornará mais fecunda, mais útil e mais ampla quando o intelectual não ignorar o trabalho manual; e o trabalho do operário instruído será mais inteligente e, por conseguinte, mais produtivo do que o do operário ignorante. (BAKUNIN, 2003, p.70)

Ao propor uma educação integral que unifique trabalho intelectual e trabalho manual, Bakunin não aponta para uma instrução profissionalizante, pelo contrário, defende a ampla liberdade do estudante a não ter que escolher precocemente o seu futuro. Defende uma escola única, desdobrada em três eixos: científico, laboral e o que chamou

de “experiências de moral”. O primeiro eixo, com a fase científica, dos “principais elementos de todas as ciências” e uma fase subsequente ou “parte especial, necessariamente dividida em vários grupos ou faculdades”, com “todas as especificidades das ciências”. O segundo eixo, ligado à produção material, ao trabalho, desdobrado em duas fases, a de “ensino geral”, de “ideia geral e o primeiro conhecimento prático de toda a indústria”, e outra específica, separada por “grupos de ofícios ligados entre si de forma especial”. O terceiro eixo constitui as “experiências de moral”, ou seja, o aprendizado do uso da liberdade na coletividade, e da coletividade organizada para que cada um goze de mais ampla liberdade, o uso da rebeldia e da solidariedade. Em suma, uma escola composta pela tríade ensino científico e teórico, ensino industrial ou prático e experiências de moral com o objetivo de formar o “trabalhador que compreende e sabe” (BAKUNIN, 2003, p.79-82).

O desfecho da obra discute as relações entre educação e revolução tomando como mote a discussão sobre moralidade. Bakunin argumenta que a sociedade é sempre maior do que os indivíduos e as instituições e, portanto, defende que mesmo se existissem escolas com o perfil por ele delineado, elas pouco transformariam a sociedade, pois “Os instrutores, os professores, os pais, todos são membros desta sociedade e estão mais ou menos embrutecidos por ela.” (BAKUNIN, 2003, p.92) Recorda, ainda, que as jornadas de trabalho exaustivas do operariado não permitem uma fruição adequada do que poderia ser a instrução. Na passagem abaixo, Bakunin desenvolve tese posteriormente praticada pelos bolcheviques: a revolução cultural é posterior à revolução política e econômica.

Apesar de nosso grande respeito pela importante questão da educação integral, declaramos que não é isso o mais importante para os povos. Em primeiro lugar está a sua emancipação política, que engendra necessariamente sua emancipação econômica e, mais tarde, sua emancipação intelectual e moral. (BAKUNIN, 2003, p.93)

Para seguir circunstanciando as heranças de Pistrak, vamos passar brevemente por Karl Marx e “A maquinaria e a indústria moderna”. Destacaremos importantes elementos que, em nosso entender, compõem a Pedagogia socialista. Estão presentes nas propostas do pedagogo russo e foram ressaltadas nos trechos em que Marx analisa aspectos da escolarização de crianças e jovens filhos de trabalhadores na Inglaterra do século XIX.

As relações entre maquinaria moderna, instrumentos de trabalho e processos de trabalho, engendram o trabalho cooperativo, ou seja, trabalho conjugado entre operário e máquina, e trabalho de todos entre si. A “aplicação consciente da ciência” torna-se uma articuladora dos processos de trabalho e das formas de extração da mais-valia, acarretando

um “(...) organismo de produção inteiramente objetivo que o trabalhador encontra pronto e acabado como condição material de produção.” (MARX, 2003, p.442) A percepção de que o trabalhador “encontra pronto e acabado” o processo de trabalho revela a necessidade deste em entender que a tecnologia se tornou ciência aplicada, uma das determinações das relações sociais de produção. Para Marx a compreensão e superação do modo de produção capitalista, a práxis revolucionária, passa pela crítica da ciência e da tecnologia, ao revelar “(...) o modo de proceder do homem para com a natureza, processo imediato de produção de sua vida, e, assim, elucida as condições de sua vida social e as concepções mentais que delas decorrem.” (MARX, 2003, p.428)<sup>v</sup>

É nesse contexto que Marx entende, como um pequeno passo, como um esboço da educação do futuro, um dos resultados da lei fabril que obriga as famílias que empregam filhos menores de 14 anos a leva-los às escolas primárias, pois

Apesar da aparência mesquinha que apresentam em seu conjunto, as disposições da lei fabril relativas à educação fizeram da instrução primária condição indispensável para o emprego de crianças. Seu sucesso demonstrou, antes de tudo, a possibilidade de conjugar educação e ginástica com o trabalho manual, e, conseqüentemente, o trabalho manual com educação e ginástica. (MARX, 2003, p.547)

Na leitura de Marx o processo de escolarização de filhos de trabalhadores não se dá somente por uma legislação lastreada no espanto e sensibilidade de inspetores de fábrica e filantropos burgueses com as condições de trabalho das crianças e dos jovens. A expansão da escolarização acontece como uma imposição do próprio estágio de desenvolvimento das forças produtivas. A tecnologia e as condições de trabalho exigem que os operários tenham conhecimentos básicos de uso de múltiplos tipos e funções da maquinaria moderna e seus respectivos instrumentos de trabalho. Ocorre, ainda, a necessidade de recomposição constante de um exército industrial de reserva com alguma instrução, dada a troca incessante de locais de trabalho pelos operários, e mesmo de operários, pelo desgaste das jornadas de trabalho (tempo e degradação do corpo), que os inutilizam precocemente. É nessa conjuntura que Marx alude às escolas politécnicas e de ensino profissional como uma espécie de sementes da educação do futuro:

As escolas politécnicas e agrônômicas são fatores desse processo de transformação, que se desenvolveram espontaneamente na base da indústria moderna; constituem também fatores dessa metamorfose as escolas de ensino profissional, onde os filhos dos operários recebem algum ensino tecnológico e são iniciados no manejo prático dos diferentes instrumentos de produção. A legislação fabril arrancou ao

capital a primeira e insuficiente concessão de conjugar a instrução primária com o trabalho na fábrica. (MARX, 2003, p.553)

Significativo que o trecho segue – recordando a questão da educação e da revolução em Bakunin – com a posição de que a libertação dos trabalhadores será obra dos próprios trabalhadores. Obviamente, segundo o ponto de vista marxiano da revolução como conflito antagônico, ruptura, entre forças produtivas e relações de produção.<sup>vi</sup>

Mas não há dúvida de que a conquista inevitável do poder político pela classe trabalhadora trará a adoção do ensino tecnológico, teórico e prático, nas escolas dos trabalhadores. Também não há dúvida de que a forma capitalista de produção e as correspondentes condições econômicas dos trabalhadores se opõem diametralmente a esses fermentos de transformação e ao seu objetivo, a eliminação da velha divisão do trabalho. Mas o desenvolvimento das contradições de uma forma histórica de produção é o único caminho de sua dissolução e do estabelecimento de uma nova forma. (MARX, 2003, p.553)

Como síntese parcial de nossas análises, podemos elencar quais elementos se fazem presentes em Bakunin e Marx e compõem uma forma de Pedagogia socialista. Temos, como início, o apontamento das condicionantes que as relações sociais de produção impõem à escolarização, ou seja, que os formatos escolares reproduzem a divisão social do trabalho, sobretudo, a separação entre trabalho físico e trabalho intelectual, dirigentes e dirigidos. Em paralelo à relação escola e divisão social do trabalho, se encontra o reconhecimento da ciência como força produtiva, e da necessidade estratégica de sua apropriação pelos trabalhadores. Partindo das possibilidades de educação como emancipação da classe trabalhadora, aparecem as propostas de integração entre trabalho e educação. O trabalho como princípio educativo, como elemento que permite o conhecimento propedêutico e prático da ciência e da tecnologia como forças produtivas. Uma compreensão mais totalizante da sociedade capitalista – e dos homens sobre si mesmos: compreensão das técnicas produtivas com as relações sociais de produção, as formas pelas quais as mercadorias são produzidas e o problema do trabalho alienado. Quanto às tensões entre formação integral e formação profissionalizante, há o reconhecimento da predominância da escolarização como preparação de força de trabalho especializada na sociedade capitalista, e o horizonte revolucionário da escolarização, com o trabalho como princípio educativo com vistas ao homem integral (ao seu desenvolvimento intelectual, moral e físico).

Importante assinalar que tais propostas não deixam de refletir sobre suas limitações, sobre o peso relativo da escolarização no interior dos caminhos possíveis da



luta de classes, ou das possibilidades concretas aos aspectos revolucionários da escola na sociedade capitalista. Daí as ponderações de Bakunin, chamando pela revolução política como precedente à “instrução integral”, e Marx sinalizando as possibilidades abertas pelas novas formas de escolarização aos filhos de operários na Inglaterra do século XIX. Como pontos discrepantes, podemos afirmar que Bakunin dá mais atenção à necessidade de os estudantes possuírem protagonismo na escola, com liberdade para aprendizado moral e escolha profissional; enquanto Marx, pela própria natureza de seu texto – no qual a educação não se apresenta como objetivo central –, não desenvolve o assunto.

### *A práxis de Pistrak*

Moisey Pistrak herdou a práxis construída pelas vertentes socialistas ao longo do século XIX. Os elementos que assinalamos em Bakunin e Marx foram assimilados e desenvolvidos tomando o desafio da construção de uma nova escola e sociedade ao longo da década de 1920 na Rússia.

Há significativas lacunas na historiografia, sobre em quantas e em quais escolas as propostas do NarKomPros se concretizaram e, sobretudo, como se concretizaram. Há relatos dos próprios agentes do NarKomPros, principalmente sobre as dificuldades que encontraram. A obra coletiva organizada por Pistrak, “A Escola Comuna”, constitui fonte importante. Nossa discussão diz respeito às observações e propostas de Pistrak, não aos modos pelos quais ele as concretizou em seu trabalho na Escola Comuna Lepechinskiy.

Nos escritos de Pistrak predominam estudos sobre três modalidades de educação básica (de crianças e jovens), sendo entendidas como escolas do trabalho ou escolas politécnicas: a Escola da Juventude Camponesa, a Escola Fabril e a Escola Fabril de Sete Anos. Nesta tríade, apenas a Escola Fabril de Sete anos era profissionalizante. Pistrak defendia a possibilidade das demais também se tornarem. (PISTRAK, 2015, p.53-58).<sup>vii</sup>

Não pretendemos uma descrição minuciosa das duas obras de Pistrak arroladas. Ao mesmo tempo, devemos realizar uma síntese da práxis do autor.<sup>viii</sup> Como nosso objetivo consiste em demarcar as relações entre sua Pedagogia socialista e o momento em que produziu tais livros, ganha prioridade metodológica os capítulos em que debateu o que denominou “período de transição”, isto é, como entendeu o que vivenciou entre 1917 e 1929. Para ingressarmos nos capítulos intitulados “A escola do trabalho na fase de transição”, de 1924, e “Especificidades do período de transição”, de 1929, faremos uma síntese das relações entre educação e sociedade, escola e Revolução Russa, segundo

o esquema<sup>ix</sup> abaixo. A coluna da esquerda representa conceitos e/ou propostas criadas por Pistrak. A coluna da direita os elementos da sociedade com os quais dialogavam:

ESCOLA ↔ SOCIEDADE

*Atualidade e período de transição* ↔ Revolução Russa x Imperialismo  
*Currículo pelos complexos* ↔ Realidade como totalidade e dialética  
*Trabalho socialmente necessário* ↔ Estado soviético/Ditadura do proletariado  
*Organização científica do trabalho* ↔ Planejamento/NEP/Plano quinquenal  
*Politecnismo* (formação integral) ↔ Quadros técnicos e científicos  
*Auto-organização* escolar ↔ Organização política, Juventude Comunista  
*Escolas urbanas* ↔ mais um dos agentes culturais da revolução  
*Escolas rurais* ↔ protagonismo cultural entre os camponeses

Pistrak entendia a escola condicionada pela divisão social do trabalho, tal como Marx e Bakunin.<sup>x</sup> Ao reconhecer o condicionamento da estrutura social sobre a instituição escolar, desenvolveu uma proposta na qual a escolarização contribuiria para a continuidade do processo revolucionário. Nesse aspecto, procurou os elementos centrais de sua Pedagogia socialista. Quanto ao quadro acima, o primeiro destaque se dá entre *atualidade* e revolução. Pistrak defendia que a vida precisava ingressar na escola para esta ter sentido: a escola não podia se furtar de formar o sujeito revolucionário. A atualidade<sup>xi</sup> se referia, portanto, ao momento vivenciado pelo país, sobretudo quanto à luta de classes em escala internacional promovida entre os movimentos de trabalhadores e o imperialismo (etapa do processo de acumulação capitalista). Para o estudante entender a luta de classes a qual estava envolvido, a escola deveria trabalhar segundo a perspectiva de Marx. Surge assim a proposta dos *complexos* de estudo: formas de integração entre as disciplinas do currículo em busca de sínteses da totalidade a partir de temas contemporâneos – a própria atualidade como o processo de continuidade da revolução.

Como o estudo dos temas e problemas vivenciados ligavam-se ao trabalho como princípio educativo, Pistrak o desenvolveu em duas formas: a primeira, como componente central do currículo, intrínseco ao estudo científico (propedêutico), cujo desafio era desenvolvê-lo não como um simples exemplo do conhecimento teórico, mas como dispositivo central da aprendizagem. E a segunda forma do trabalho, como parte do cotidiano escolar, seja com a participação direta dos estudantes na produção (no campo, em oficinas ou indústrias), seja com a presença dos mesmos em momentos específicos de contribuição à sociedade (Sábados comunistas, resoluções de problemas específicos da comunidade). O objetivo da noção de *trabalho socialmente necessário* se dava pela formação de um sentimento de pertencimento das crianças e jovens na ditadura do proletariado ou Estado soviético.<sup>xii</sup>

Tendo o trabalho socialmente necessário como parte da construção da ditadura do proletariado, aliado à atualidade que chamava ao problema da produtividade dos trabalhadores do campo e da cidade, Pistrak elaborou formas de utilização da *Organização científica do trabalho* (OCT ou taylorismo) na escola (assunto que aprofundaremos logo mais). Propôs que todo o cotidiano escolar fosse permeado pela racionalização do trabalho para a busca de métodos cada vez mais adequados aos objetivos demandados. Estabeleceu, portanto, uma relação com a noção de planejamento, atrelado aos objetivos da Nova Política Econômica, NEP, e dos planos quinquenais.

Como esses projetos estatais envolviam o incremento de força de trabalho na figura de quadros técnicos e científicos, a noção de *escola politécnica* ou *politecnismo* surgiu enquanto união entre trabalho e educação. O politecnismo foi atrelado ao objetivo da formação integral, do desenvolvimento multilateral dos estudantes, pela dupla via do conhecimento científico e técnico dos principais ramos da produção, bem como de capacidade prática nas múltiplas técnicas da moderna indústria e agricultura. Ele formaria um trabalhador apto ao trabalho intelectual e físico, ao planejamento/gerenciamento e à execução, conjugado, no esquema elaborado por Pistrak, à *auto-organização* da escola pelos estudantes, isto é, pela participação direta no trabalho de manutenção do cotidiano escolar, mas, sobretudo, como aprendizado de convivência, de cooperação e de liderança, de protagonismo político e obediência ao coletivo: integração autônoma à sociedade. O papel conferido aos destacamentos de pioneiros (organizações políticas das crianças) e às juventudes comunistas (organizações políticas dos jovens) ganha sentido nesse contexto.

Quanto ao *período de transição*, Pistrak o entendia como local de demarcação estratégica para a superação das dificuldades de concretização de uma escola única e politécnica a partir da antiga escola russa. Nesse sentido, o livro “Fundamentos da Escola do Trabalho” foi mediado pelas conjunturas da tomada do poder pelos bolcheviques à morte de Lenin, da aposta equivocada na revolução russa como propulsora de outras revoluções proletárias na Europa, ao caminhar para o “socialismo num só país”.

“Fundamentos da Escola do Trabalho” possui as marcas das teses de Lenin sobre a importância da revolução soviética como protagonista do combate ao imperialismo, bem como à tese da necessidade de uma revolução cultural para sua consolidação – mudança intelectual no operariado, mais disposto ao trabalho e à produtividade e, principalmente, mudança intelectual no campesinato, tomando consciência da necessidade de propriedades coletivas e modernização agrícola. Pistrak cita “Sobre a cooperação” para sustentar suas posições. Tal escrito de Lenin, publicado no *Pravda* em

maio de 1923, consiste numa defesa da NEP e da noção de cooperação como “o caminho mais sensível, fácil e acessível para o camponês.” (LENIN, 1961, p.414, nossa tradução)

Lenin não trata apenas do campesinato, mas do problema de “civilização” da população russa, argumentando que para a noção de cooperação ganhar força “(...) é necessária toda uma revolução, toda uma etapa de desenvolvimento cultural da massa do povo”, portanto, o desafio de “(...) elevar a nossa população a tal grau de “civilização”, que compreenda todas as vantagens da participação de todos nas cooperativas, e que organize essa participação.” (LENIN, 1961, p.415, nossa tradução, aspas do autor) Em 1924, ao recordar o problema da relação entre revolução e educação, sobre o lugar, o tempo específico e o papel da escola, Pistrak afirmou: “(...) nossa revolução política e social precedeu a revolução intelectual, mas isso não significa que não tenhamos agora de enfrentar a revolução intelectual.” (PISTRAK, 2011, p.89) Nota-se que o trecho de Pistrak é muito próximo ao de Lenin, quando este afirma que “(...) em nosso país a revolução política e social precedeu a revolução cultural, (...) é tal revolução cultural ante a qual, apesar de tudo, agora nos encontramos.” (LENIN, 1961, p.417, nossa tradução)

O capítulo “A escola do trabalho na fase de transição” toma como princípios a auto-organização dos alunos e o ensino baseado na “realidade atual” para derivar quatro objetivos visados na escolarização:

(...) que a nova geração compreenda, em primeiro lugar, qual é a natureza da luta travada atualmente pela humanidade; em segundo lugar, qual o espaço ocupado pela classe explorada nesta luta; em terceiro lugar, qual o espaço que deve ser ocupado por cada adolescente; e, finalmente, é que cada um saiba, em seus respectivos espaços, travar a luta pela destruição das formas inúteis, substituindo-as por um novo edifício. (PISTRAK, 2011, p.24-25)<sup>xiii</sup>

É possível afirmar que o cenário político e econômico vivenciado por Pistrak entre os anos de 1924 a 1929, quando publica “Ensaio sobre a Escola Politécnica”, possui a passagem da NEP para os planos quinquenais, com a intensificação da gestão taylorista do trabalho operário e as decisões de endurecimento e enfrentamento violento ante as resistências dos camponeses à coletivização das terras.<sup>xiv</sup> A tese do “socialismo num só país” – significativo desvio ao internacionalismo dos movimentos de trabalhadores e intelectuais socialistas ao longo do século XIX – conquistou, apesar do paradoxo, um ambiente favorável, pois

(...) psicologicamente o seu impacto foi enorme. Oferecia uma meta positiva e definível. Acabava com as vãs expectativas de ajuda do exterior. Lisonjeava o orgulho nacional apresentando a revolução como

uma realização especificamente russa e a construção do socialismo como uma tarefa grandiosa, em cuja realização o proletariado russo se constituiria num exemplo para o mundo. Até então, a dependência em que a perspectiva de socialismo na Rússia se encontrava, de uma revolução socialista em outros países, havia ocupado um lugar central na doutrina do partido. Agora, a ordem das prioridades era modificada. (CARR, 1981, p.73-74)

O capítulo “Especificidades do período de transição”, de 1929, dialoga com esse cenário. Enquanto o período de transição em 1924 enfatizava a crítica ao imperialismo e o lugar internacional da revolução, em 1929 sua especificidade era, justamente, os planos quinquenais. Na abertura do livro, como herdeiro do debate sobre o lugar estratégico da educação e da escolarização na construção do processo revolucionário, Pistrak retoma a posição sobre o caminho de transição, como fica claro nessa passagem:

Marx, portanto, considerou possível propor a demanda de uma escola politécnica como uma exigência programática da classe operária nos marcos da sociedade capitalista. É evidente que com a conquista do poder pela classe operária, a escola politécnica tornar-se-á inevitável, assim como os aspectos positivos da “tendência de atrair crianças para a edificação na produção social” permanecerão em pleno vigor, e as “formas detestáveis e os meios pelos quais se realiza essa tendência” desaparecem com o poder do capital. (...)

Devemos, portanto, começar, e começar a sério, a concretizar a escola politécnica agora mesmo e não se esquivar desta tarefa argumentando que é obra do futuro distante, mas buscando os caminhos que conduzem realmente à construção da escola. (PISTRAK, 2015, p.30-31, grifos do autor)

Pistrak recorre às posições de Lenin sobre a tarefa imediata da busca por “caminhos sólidos para a escola politécnica”, defendendo o pressuposto de que no território russo havia a “coexistência de cinco diferentes modos econômicos, com graus variados de vitalidade e peso específico variável em diferentes áreas e regiões da nossa vasta União.” (PISTRAK, 2015, p.31) Esses distintos “modos econômicos”, a saber, sociedade patriarcal primitiva, escravidão, feudalismo/servidão, capitalismo e socialismo, impunham tarefas específicas às escolas, ou seja, aos lugares e aos modos pelos quais poderiam ser implementadas. É nesse cenário que o período de transição, em 1929, torna-se orgânico aos planos quinquenais e ao planejamento estatal que reordenará tal diversidade como projeto de unificação econômica e política.<sup>xv</sup> Quanto à unificação política, Pistrak entendia que ela se dava a partir da ditadura do proletariado,

(...) quando o desenvolvimento começa a ser movido não apenas por alavancas externas à vontade das pessoas, mas avançam para uma nova vida com a força que é conscientemente criada pelo proletariado – que

possui o poder político no país, ou seja, pela vontade consciente da classe ditadora – a escola deixa de apenas refletir a realidade e começa a influenciá-la. (PISTRAK, 2015, p.39, grifos do autor)

A menção à escola representa a crença de Pistrak no avanço do processo revolucionário reordenando a sociedade e suas instituições – portanto, a defesa, possível ao menos como texto, de que a escola soviética invertia o condicionamento da estrutura social, a tornando protagonista do processo, não reflexo ou reprodução da estrutura. O plano quinquenal é definido como um “(...) gigantesco processo de educação para toda a massa da população” e “(...) uma enorme tarefa de preparação de quadros qualificados de trabalhadores e das forças da engenharia e da técnica.” (PISTRAK, 2015, p.71)

A proposta de politecnismo de Pistrak esbarrava na exigência de preparação de quadros qualificados. Havia uma tensão entre as demandas mais prementes do presente e o projeto politécnico. Não encontramos um enfrentamento explícito deste problema nas duas obras estudadas. Pistrak parece apresentar a discussão como se houvesse complementaridade entre plano quinquenal e formação de trabalhadores, operários e gestores, força de trabalho e proprietários, tal como ressaltado no capítulo “Os elementos educativos e instrutivos na escola e no politecnismo”:

Um traço especial da época atual do socialismo, que se edifica impetuosamente, consiste em que cada cidadão, cada participante da construção socialista deva possuir habilidades básicas necessárias para todas as categorias de trabalhadores (...): ele deve possuir o conhecimento necessário como um operário e um mestre, e também como um administrador e um gerente. Mas a escola não deve apenas dar-lhe este conhecimento (ou melhor, dar-lhe um conhecimento politécnico para com esta base desenvolver o seu conhecimento profissional em ligação com ela), mas também educá-lo de modo que ele possa, dependendo das exigências e necessidades, ser colocado para desempenhar qualquer uma dessas funções na estrutura do socialismo que está sendo construído. Nisso reside a diferença fundamental entre as nossas exigências na escola e aquelas que são postas pelo capitalismo inglês. (PISTRAK, 2015, p.169-170, grifos do autor)

A passagem acima tem grande coerência quando a cotejamos com o que entendemos por Pedagogia socialista, exemplificada nos pontos que levantamos acima sobre Bakunin e Marx. Contudo, quando verificamos as exigências do Estado soviético no presente de Pistrak ao longo dos anos 1920 e, sobretudo, em 1929, encontramos a necessidade de cientistas e técnicos, profissionais especialistas formados nos grandes centros do capitalismo, bem como a intensificação do trabalho operário, como ressaltado por CARR (1981, p.106):

Em particular, a mecanização da indústria, a maior fonte de racionalização, dependia nesse período principalmente da importação de máquinas do exterior, e com frequência do emprego de pessoal estrangeiro para ensinar como manejá-las. Essas condições significavam que a produtividade do trabalho dependia, em maiores proporções na URSS do que no Ocidente, da energia física dos trabalhadores. A produtividade tinha de ser aumentada principalmente pelo trabalho físico mais intenso, mais eficiente, melhor disciplinado, e todas as formas de persuasão e pressão foram usadas para obter esse resultado.

Retornando ao capítulo “Especificidades do período de transição”, Pistrak, ao situar o plano quinquenal como elemento central entendendo como maiores desafios as diferentes realidades (“modos econômicos”) do imenso território russo, dividia o diagnóstico do período em três grandes problemas. Em “Centros culturais e periferias”, argumentou pela necessidade de adaptação de cada escola às possibilidades de seu local, sem perderem de vista a unidade e os objetivos da revolução. Em “A diferença entre cidade e campo” diagnosticou, dentre as inúmeras dificuldades da implantação de escolas politécnicas, nas cidades, as distâncias a indústrias que pudessem ser receptoras de estudantes. Quanto à questão cultural nas escolas urbanas, Pistrak entendia que compunham mais uma dentre as demais instituições destinadas à propaganda e à expansão da revolução. Já as escolas rurais, devido ao isolamento dos campos e tradições dos camponeses, teriam como missão o protagonismo cultural do processo revolucionário.<sup>xvi</sup>

No item “A fábrica moderna e o politecnismo” Pistrak reclama das indústrias construídas sem sensibilidade para o ensino, ou seja, que não há preocupação dos engenheiros em equipar as mesmas com espaços específicos para estudantes.<sup>xvii</sup> Entretanto, o mais interessante nesse tópico, consiste em aprofundar a maneira pela qual Pistrak discute tecnologia, relações de produção e lutas de trabalhadores, para então descortinarmos como o seu debate sobre a introdução da Organização Científica do Trabalho, no cotidiano escolar, foi carregada de ambiguidades.

Debatendo possibilidades educativas com crianças no trabalho produtivo para o conhecimento prático das técnicas de trabalho operário, Pistrak argumenta que o desenvolvimento tecnológico é um processo contraditório:

(...) as revoluções tecnológicas podem novamente causar a expansão maciça da força de trabalho não qualificada; exatamente agora nos achamos em tal período da tecnologia capitalista. (PISTRAK, 2015, p.67-68)

Ao mesmo tempo, observa que as lutas dos trabalhadores resultam nas formas específicas de uso da tecnologia nas relações de produção:

(...) a luta de toda a classe trabalhadora deu alguns resultados no sentido de que não é possível explorar o trabalho infantil de forma tão violenta, tão detestavelmente bárbara como foi no tempo de Marx. A oposição vem da classe trabalhadora e não é a tecnologia que é este obstáculo. (PISTRAK, 2015, p.67)

Fica claro que Pistrak reconhece que as lutas dos trabalhadores compõem parte significativa das formas pelas quais as relações de produção caminham. Entretanto, quando no tópico “Escola politécnica e o plano quinquenal de construção do socialismo” toma para si as teses de Bukharin (em “Para o 10º aniversário da Revolução de Outubro”), sobre a necessidade de reeducar e erradicar o tradicional operário russo, o “frequentador notável de tabernas”, com os métodos da Organização Científica do Trabalho (OCT), coloca-se no ponto de vista do Estado soviético, não dos trabalhadores e suas lutas. Uma contradição com a defesa de que as escolas cumpriam a sua parte na revolução construindo uma educação pelos interesses dos trabalhadores.

A contradição de Pistrak segue quando entende que a forma da divisão do trabalho capitalista ainda não foi erradicada, porém, será no futuro. O diagnóstico de Pistrak sobre a relação escola e revolução, instituição e estrutura social é ambíguo, pois oscila entre o ponto de vista de que a mesma atingiu um estágio de protagonismo, fazendo-se precursora de um processo de libertação da exploração do trabalho (o politecnismo), e o ponto de vista das necessidades do regime e suas diretrizes:

(...) a escola por enquanto prepara as pessoas para a produção com o trabalho dividido; a escola politécnica, então, tem a tarefa de preparar membros da sociedade que sejam desenvolvidos em todos os seus aspectos. (PISTRAK, 2015, p.77)

Apesar da observação acima, no capítulo “Os elementos educativos e instrutivos na escola e no politecnismo”, ao refletir sobre o uso da OCT no cotidiano escolar, a defende como permeando todas as esferas da escola, ou seja, não como disciplina específica. A contribuição da OCT se daria com

A luta contra a falta injustificada, a ociosidade, a negligência, contra a diminuição da disciplina do trabalho, a criação da atividade das massas trabalhadoras que melhore conscientemente o processo de produção – tudo isso será mais fácil de realizar continuamente se educarmos de forma correspondente a geração mais jovem. E isso é possível de se fazer não em setores específicos do trabalho da escola, não somente nas oficinas, mas em toda a estrutura da escola. (...)

Aqui desempenha um grande papel o planejamento do trabalho nas diversas áreas da escola, junto com as crianças, o constante controle (e autocontrole) e o seu registro (e autoregistro), e uma preocupação



constante com a utilização dos resultados dos registros na futura melhoria do trabalho. (PISTRAK, 2015, p.158-159, grifos do autor)

Pistrak não enfrentou o antagonismo entre a OCT como método de manutenção da divisão do trabalho capitalista nas fábricas e nas escolas e o projeto de formação de trabalhadores politécnicos, nem a contradição entre a OCT na escola reproduzindo a separação entre planejadores/gestores e trabalhadores/executores e a proposta de auto-organização dos estudantes. O modo como a escola politécnica, em nome do homem integral, poderia absorver a hierarquia que a OCT carrega quanto à divisão do trabalho entre planejadores e executores, proprietários e trabalhadores, não se apresenta bem desenvolvida nas obras que estudamos.<sup>xviii</sup>

Apesar de apontar para o futuro, ao mesmo tempo insistindo que sua Pedagogia socialista estava articulada e limitada ao “período de transição”, Pistrak aceitou tais contradições, criando uma proposta ambígua em relação às necessidades do regime soviético. As observações que Orlando Figes realiza sobre as disputas que existiram em torno da escolarização de crianças e jovens na Rússia dos anos 1917-1929 contribuem para elucidar essa questão, dado que Pistrak trabalhou junto com Anatoli Lunacharsky (1875-1933), presidente do Comissariado Nacional da Educação (NarKomPros):

Em 1920, vários membros do partido, inclusive alguns ligados aos sindicatos, começaram a exigir que, desde cedo, as crianças passassem a ter acesso a cursos profissionalizantes. Influenciados pelos planos de militarização da sociedade apresentados por Trotski, vários bolcheviques consideravam que era necessário subordinar o sistema de ensino às demandas econômicas. As indústrias russas careciam de técnicos especializados, cabendo às escolas fornecê-los. Lunacharsky opunha-se à ideia, considerando-a um passo rumo à renúncia dos objetivos humanistas da revolução, algo que sempre defendeu (...). Graças aos esforços de Lunacharsky, grande parte dos princípios politécnicos de 1918 foram refreados. Contudo, ainda sobreviveu um braço educacional voltado para os saberes específicos deste ou daquele ofício. A partir dos nove ou dez anos de idade, muitas crianças, em especial as órfãs sob os cuidados do Estado, eram postas para trabalhar como aprendizes nas fábricas. (FIGES, 1999, p.913)

O conflito assinalado por Orlando Figes entre defensores da escola profissionalizante e defensores da escola politécnica<sup>xix</sup> é significativo. Entretanto, como ressaltamos acima, esse fato não retira a posição de Pistrak como intelectual vinculado ao Estado, colocando-se no ponto de vista da intelligentsia, não do ponto de vista da libertação concreta da classe trabalhadora.

Pistrak usou da autonomia relativa que possuía como intelectual diante do Estado soviético para construir uma Pedagogia socialista com elementos da tradição que herdou

do século XIX. Suas propostas de auto-organização escolar, que apontam para a autogestão pedagógica, e a sua proposta de politecnismo, que caminha para a concepção integral do homem a representam. Ao mesmo tempo, Pistrak assimilou e sistematizou demandas do regime soviético, daí o caráter contraditório de suas obras.<sup>xx</sup>

### *Considerações finais: entre heranças e práxis emergentes no Brasil contemporâneo*

No escrito “Sobre a cooperação”, Lenin argumentou que “não se deveria qualificar de capitalismo de Estado um regime em que os meios de produção pertencem à classe trabalhadora e no qual ela é proprietária do poder estatal” (LENIN, 1961, p.415-416, nossa tradução). Pistrak não enfrentou, nas duas obras aqui analisadas, a crítica à permanência do trabalho alienado na URSS, pela continuidade da exploração do trabalho operário, via mais-valia, pelo capitalismo de Estado. Fica clara a posição de Pistrak, entre os anos de 1917 a 1929, aos programas definidos pela intelligentsia soviética, como a adesão aos planos quinquenais, à coletivização dos campos e introdução da OCT no cotidiano escolar.<sup>xxi</sup> Na tensão entre educação e sociedade, escolarização e estrutura social, o exemplo de Pistrak nos ensina como a última é predominante, porém, um resultado de lutas sociais. Pistrak parecia acreditar que a URSS havia destruído o condicionamento da escola pela sociedade com a “ditadura do proletariado”, invertendo a relação e tornando a escola um dos centros da mudança social. Estava equivocado.

Apesar das adesões, não-ditos e equívocos de Pistrak, não podemos negar que desenvolveu elementos interessantes de uma Pedagogia socialista.<sup>xxii</sup> Neste centenário da Revolução Russa, ao pensarmos a partir dos seus escritos, nos encontramos diante dessas contradições. Assim, emerge a questão: se a totalidade da proposta de Pistrak não era integralmente congruente com a totalidade da sociedade soviética do período 1917-1929, porém, contribuiu para a edificação do capitalismo de Estado, quais dos seus elementos podemos nos apropriar, e quais devemos descartar ou superar?

Diante do quadro da Pedagogia socialista e dessas heranças, não podemos deixar de pensar nas *relações entre escolarização e divisão social do trabalho*, bem como na *ciência como força produtiva* e na necessidade estratégica de *seu conhecimento pelo proletariado contemporâneo*. Não podemos abrir mão do objetivo de uma educação que permita a *integração entre desenvolvimento físico e desenvolvimento intelectual* para a *quebra das contradições entre trabalho predominantemente físico e trabalho predominantemente intelectual*, entre dirigentes das relações de produção e trabalho

alienado. Entretanto, o horizonte contemporâneo aponta pela intensificação dessa dualidade, com os modelos que o capitalismo projeta para a educação básica, a mercantilizando e desfigurando como direito social. O projeto proposto para a reforma do ensino médio no Brasil, apresentada pelo autoritarismo de uma medida provisória, traz esses elementos e reproduz a histórica *tensão entre formação integral (ou ao menos propedêutica) e formação profissionalizante*, enfatizando a segunda aos filhos dos trabalhadores, e a primeira, aos herdeiros das classes dominantes. Seguimos no cenário do *reconhecimento da escola como parte estratégica da luta de classes*, porém, não como o centro da mesma.

Ao refletirmos a partir das tradições da Pedagogia socialista sobre a *limitação estrutural dos aspectos progressistas da escola na sociedade capitalista* precisamos descortinar, para além dos seus muros, e também no interior dos mesmos, elementos da sociabilidade juvenil que apontam para formas de consciência da totalidade social e anseios ou ideais revolucionários.

A partir desse quadro, as noções que Pistrak trabalhou como “atualidade”, “complexos” e “auto-organização”, bem como o trabalho como princípio educativo, para o entendimento totalizante da sociedade capitalista, surgem como noções que podem ser apropriadas por uma práxis revolucionária de trabalhadores da educação e estudantes.

Em nossa experiência no Instituto Federal de Goiás vivenciamos o crescimento e amadurecimento intelectual, científico e político dos jovens estudantes da modalidade Técnico Integrado ao Ensino Médio. Apesar da diluição da criticidade da tradição politécnica, em nome da instrumentalização do currículo e do elogio à formação da força de trabalho especializada, ainda se apresentam, com o currículo integrado (formalmente articulado) entre matriz propedêutica e profissional, uma série de possibilidades à crítica das relações sociais de produção.

Em pesquisa quantitativa (questionários) e qualitativa (grupo focal), realizada entre 2015 e 2016 com 101 estudantes (uma turma de segundo ano e cinco turmas de terceiros anos), da modalidade Técnico Integrado ao Ensino Médio do IFG campus Goiânia, observamos como tais jovens vivenciam a escola como *espaço de sociabilidade* importantíssimo para revisões de valores e experiências políticas. A pesquisa demonstrou que se escola permite espaços de liberdade de ação e manifestação, os estudantes as utilizam como lugares de amadurecimento político e científico. Não se trata aqui de sintetizarmos todos os resultados da pesquisa, mas de levantarmos alguns aspectos que encontramos que se relacionam com o debate realizado com Pistrak.

Quando questionados, num elenco de dez características do campus<sup>xxiii</sup>, quais mais lhes agradavam em 1º, 2º e 3º lugar, a escala que obtivemos foi: para o 1º lugar, 36,6% para “Maior qualidade de ensino em relação às outras escolas públicas de Goiânia”; 17,8% para “Liberdade de ir e vir”; 9,9% para “Liberdade de expressão (comportamentos, crenças, valores)” e 9,9% para “O Ensino Médio ser na modalidade Técnico Integrado”. Quanto ao 2º lugar, o resultado foi: 18,8% para “O Ensino Médio ser na modalidade Técnico Integrado”; 14,9% para “Professores com mestrado e doutorado”; 13,9% para “Liberdade de ir e vir” e 11,9% para “Liberdade de expressão (comportamentos, crenças, valores)”. As três primeiras características ao 3º lugar foram: 16,8% para “Convivência com a diversidade social (crenças, valores, sexualidades)”; 14,9% para “Liberdade de ir e vir” e 13,9% para “Maior qualidade de ensino em relação às outras escolas públicas de Goiânia”. Esses resultados apontam para a importância da escola como espaço de sociabilidade e de formação política da juventude quando a instituição possui uma gestão com certo distanciamento à tradição dos rigores burocráticos e vigilâncias cotidianas.

Ao lado desses resultados podemos refletir sobre as ocupações de escolas dos anos de 2015 e 2016 em diversos estados do país. Como fenômeno recente e não exclusivo do Brasil, não temos bibliografia e estudos acumulados, porém, não se trata de defini-los, mas de descortinarmos alguns aspectos relacionados a outros movimentos sociais contemporâneos ligados às juventudes. Neste sentido, Maia (2016, p.43, grifos do autor) contribui ao ressaltar que nas características centrais destes movimentos,

Os termos autônomo, independente, horizontal, apartidário (às vezes antipartidário), ação direta, combativo, espontâneo, descentralizado são uma negação clara da forma institucional de se fazer política. Estes termos expressam práticas que negam as práticas sindicais, partidárias e parlamentares. É no conteúdo destas formas que podemos encontrar um vislumbre que aponte para lutas autenticamente revolucionárias, ou seja, que tendam para uma superação global e radical da atual sociedade capitalista. Não que elas agora estejam apontando para isto, mas seu desenvolvimento, radicalização e generalização tende para tal.

Estamos diante de novas práticas de luta social que são disputadas no interior da própria juventude<sup>xxiv</sup> e se desenrolam mediante tensões entre as formas tradicionais e emergentes de organização. Os trabalhadores da educação e estudantes que estão presentes cotidianamente nas escolas e que objetivam uma articulação e fortalecimento entre a instituição e as formas de “movimentos secundaristas” que criaram resistências à projetos do Estado entre 2015 e 2016 (como em São Paulo, Paraná e Goiás, entre outros)

devem refletir sobre as dinâmicas de espontaneidade, autonomia e autogestão que essas ações promoveram.<sup>xxv</sup>

As ocupações estudantis nos Institutos Federais, Universidades e escolas públicas em 2016 revelaram como nessas instituições se desenvolvem novas identidades estudantis relacionadas à defesa da educação e novas formas de escolarização. Os cuidados com o espaço físico, além de expressarem modos elementares de sobrevivência nas ocupações (alimentação e higiene) e estratégias de luta política (demonstrar à cobertura da imprensa e aos olhares da comunidade que o espaço não está sendo depredado ou vandalizado) trouxeram, nas suas programações (aulas, debates, apresentações culturais) o desejo de uma nova institucionalidade, de uma escola aberta às questões que intrigam os estudantes. Os modos pelos quais organizaram as programações trazem incômodos aos docentes que estão presos aos tipos tradicionais de aulas e distribuição dos conteúdos. As negociações que os ocupantes realizaram para aqueles que se dispuseram a contribuir com elas trouxeram à tona os filtros utilizados para julgarem os “conteúdos” como válidos.

A desestabilização promovida pelas ocupações sobre as relações hierárquicas entre docentes e estudantes, gestores (burocratas) e alunos, foram muito além dos modos tradicionais de crítica (bagunça, faltas recorrentes) e merecem ser estudadas. As tensões vivenciadas nas ocupações foram reveladoras:

Diretores passam a ter que pedir permissão aos estudantes para usar os prédios, assim como os administrativos, que controlavam as chaves. Os professores passam a dar aulas ou atividades, mesmo que voluntárias, de acordo com os critérios colocados pelos estudantes. Mas eles também tensionam esse poder de fora para dentro, como os estudantes faziam como força subalterna. Tentam manter o controle das chaves ou pautar o critério de utilização dos espaços e dos equipamentos. Mantêm os seguranças sob pretexto de “garantir o patrimônio”, mas na prática controlam critérios de entrada e saída, horários, públicos.

Para manter uma desigualdade, esses gestores tentam criar uma diferenciação entre os ocupantes. Os “legítimos” seriam os da própria instituição de ensino, em primeiro lugar. Depois, seriam os interlocutores escolhidos pela gestão para negociação e aos quais se entrega o comando da segurança terceirizada. Depois... as diferenças vão aumentando.

Esses “legítimos” passam a ser ameaçados de responsabilização pela gestão por qualquer coisa que aconteça no prédio e, aos poucos, vão se tornando muito parecidos com os funcionários que costumavam controlar o espaço, restringindo os estudantes. Assim, passam a ter algo a perder como os sindicalistas, que fazem de tudo para continuar sentando na mesa com os patrões. (MARXISTA, 2016, s/nº p.)

Os trabalhadores da educação e estudantes comprometidos com a práxis revolucionária precisam refletir sobre essas tensões e sobre os sinais de novas formas de

luta social que os movimentos sociais ligados às juventudes e as recentes ocupações trouxeram. Ao mesmo tempo, precisam construir, ao lado dos mesmos, mecanismos de articulação que levem em consideração suas limitações e possíveis cooptações.

Os ocupantes também estão arriscando virar apenas uma moda, uma experiência que passou e foi bonita para todos. Não há luta que não arrisque ser derrotada ou ser apenas um marco de carreiras burocráticas. O gestor e o burocrata de esquerda sempre olham para as lutas com olhos do passado, das lutas que os alçaram ou alçarão a postos de comando. Natural que achem que toda forma de luta que aparece é uma “moda”. (...)

Se a identificação com os seus locais constituíram poderoso fator de mobilização, a ambiguidade dessa identificação vem sendo instrumentalizada para isolar mutuamente os lutadores de diferentes instituições. Não faz sentido ter mais identidade com o gestor que reprime a luta do que com outros lutadores do mesmo movimento. Mas faz algum sentido ter identidade com o gestor que coopta, que incorpora. Essa ambiguidade, constituída a partir da engenharia participativa dos conselhos, projetos, editais, é o ponto que permite a burocratização interna e a posterior recuperação do movimento. (MARXISTA, 2016, s/nº p.)

Apesar das contradições e possibilidades de cooptação, entendemos que é clara a disposição de parte da juventude do Ensino Médio e do Ensino Superior para enriquecimento intelectual e político, conjugado com formação para o trabalho em instituições abertas ao diálogo e novas formas de participação política. Isso não é pouco e não é residual, é um campo significativo de luta social que precisamos defender e avançar.

Os sinais estão ao nosso redor:

Se considerarmos o fenômeno do ponto de vista da escola, do ponto de vista pedagógico, perceberemos que se trata de um fato novo na história da escola: a “auto-organização”, ou seja, a participação independente, coletiva, ativa e criativa da juventude na construção das instituições escolares. Verificamos aqui uma antítese total da escola burguesa, aparentemente democrática, mas, na realidade, profundamente autoritária (...). (PISTRAK, 2011, p.181)

Como trabalhador da educação e intelectual, Pistrak tomou suas posições no interior da autonomia relativa que possuía. Parte delas procuramos analisar e criticar.

E nossas posições: quais são? Quais serão?

## **Referências:**

BAKUNIN, Mikhail. *A instrução integral*. Tradução Luiz Roberto Malta. São Paulo: Editora Imaginário, Instituto de Estudos Libertários (IEL), Núcleo de Sociabilidade Libertária da PUC-SP (Nu-Sol), 2003.

BOLEIZ JÚNIOR, Flávio. *Pistrak e Makarenko: Pedagogia social e Educação do Trabalho*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, 2008. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-13062008-142838/pt-br.php> Acesso em: 24 set. 2016.

BRINTON, Maurice. *Os bolcheviques e o controle operário*. Porto: Afrontamento, 1975.

CALDART, Roseli. Apresentação. In: PISTRAK, Moisey. *Fundamentos da Escola do Trabalho*. Tradução Daniel Aarão Reis. São Paulo: Expressão Popular, 2011, p.7-14.

CARR, Edward. *A Revolução Russa de Lenin a Stalin*. Tradução Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

FIGES, Orlando. Um mundo à parte. In: *A tragédia de um povo. A Revolução Russa 1891-1924*. Tradução Valéria Rodrigues. Rio de Janeiro, São Paulo: Editora Record, 1999, p.126-147.

\_\_\_\_\_. Engenheiros da alma. In: *A tragédia de um povo. A Revolução Russa 1891-1924*. Tradução Valéria Rodrigues. Rio de Janeiro, São Paulo: Editora Record, 1999, p.900-922.

FREITAS, Luiz Carlos de. A luta por uma Pedagogia do meio: revisitando o conceito. In: PISTRAK, Moisey (org). *A Escola-Comuna*. Tradução Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Marenich. São Paulo: Expressão Popular, 2013, p.9-108.

\_\_\_\_\_. Apresentação. In: PISTRAK, Moisey. *Ensaio sobre a Escola Politécnica*. Tradução Alexey Lazerev e Luiz Carlos de Freitas. São Paulo: Expressão Popular, 2015, p.7-11.

LENIN, Vladimir I. *Obras Escogidas. Tomo III*. Moscou: Progresso, 1961. Disponível em: <http://bolchetvo.blogspot.com.br/2008/05/lenin-obras-escogidas-tomo-iii.html> Acesso em: 20/10/2016.

MAIA, Lucas. *Nem Partidos, nem Sindicatos. A reemergência das Lutas Autônomas no Brasil*. Goiânia: Edições Redelp, 2016.

MAINARDI, Elisa. Educação na Rússia leninista (1917-1924). Dilemas e perspectivas que influenciaram a Pedagogia. ANPED SUL. 2002. Florianópolis. Núcleo de Publicações, UFSC, 2002. Disponível em: [http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2002/Educacao,\\_Historia\\_e\\_Filosofia/Trabalho/11\\_51\\_22\\_t358.pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2002/Educacao,_Historia_e_Filosofia/Trabalho/11_51_22_t358.pdf) Acesso em: 24 set. 2016.

MARX, Karl. A maquinaria e a indústria moderna. In: *O Capital. Crítica da Economia Política*, Livro 1, volume 1. O processo de produção do capital. Tradução Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p.425-571.

MARXISTA, Grouxo. *A moda das ocupações e uma nova identidade estudantil* (11/11/2016). Disponível em: <http://www.passapalavra.info/2016/11/109870> Acesso em: 12/11/2016.

PERGHER, Eduardo. FRIZZO, Giovanni. Trabalho como princípio educativo: debate a partir de Gramsci e Pistrak. *Trabalho Necessário*. Niterói/RJ, UFF, ano 8, nº10, p.1-26, 2010. Disponível em: <http://www.uff.br/trabalonecessario/images/TN10FRIZZOePERGHER.pdf> Acesso em: 24 set. 2016.

PISTRAK, Moisey. *Fundamentos da Escola do Trabalho*. Tradução Daniel Aarão Reis. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

\_\_\_\_\_. (org). *A Escola-Comuna*. Tradução Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Marenich. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

\_\_\_\_\_. *Ensaio sobre a Escola Politécnica*. Tradução Alexey Lazerev e Luiz Carlos de Freitas. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

RAYNALD, Jean-Marc. Mikhail Bakunin e a Educação Libertária. In: BAKUNIN, Mikhail. *A instrução integral*. Tradução Luiz Roberto Malta. São Paulo: Editora Imaginário, Instituto de Estudos Libertários (IEL), Núcleo de Sociabilidade Libertária da PUC-SP (Nu-Sol), 2003, p.35-55.

ROCHA, Ariany. LOMBARDI, José C. Escola Comuna P. N. Lepeshinskiy e Colônia Gorki: contribuições teórico-metodológicas fundamentais para a compreensão da educação soviética. IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”. 2012, João Pessoa, UFPB, 2012. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/6.05.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/6.05.pdf) Acesso em: 24 set. 2016.

ROSSI, Wagner. Pistrak. In: *Pedagogia do trabalho. Caminhos da Educação Socialista, volume II*. São Paulo: Editora Moraes, 1982, p.11-62.

SANTOS, Franciele. PALUDO, Conceição. A atualidade das contribuições de Moisey M. Pistrak e Viktor N. Shulgin para a pedagogia do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra. *Perspectiva*, Florianópolis, vol.33, nº3, p.1163-1183, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/33573/pdfa> Acesso em: 24 set. 2016.

SERGE, Victor. *O ano I da Revolução Russa*. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

TRAGTENBERG, Maurício. Pistrak: uma pedagogia socialista. In: *Teoria e ação libertárias*. São Paulo: Editora Unesp, 2011, p.197-212.

VALLE, Hardalla. ARRIADA, Eduardo. Makarenko e Pistrak: uma análise da Pedagogia Social do Trabalho. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Coimbra/Portugal, ano 46, vol.1, p.109-125, 2012. Disponível em: [https://digitalis.uc.pt/pt-pt-artigo/makarenko\\_e\\_pistrak\\_uma\\_an%C3%A1lise\\_da\\_pedagogia\\_social\\_do\\_trabalho](https://digitalis.uc.pt/pt-pt/artigo/makarenko_e_pistrak_uma_an%C3%A1lise_da_pedagogia_social_do_trabalho) Acesso em: 24 set. 2016.

WOLF, Eric. *Guerras camponesas do século XX*. Tradução Iolanda Toledo. São Paulo: Global Editora, 1984.

---

<sup>1</sup> Entendemos por modo bolchevique e leninista de partido revolucionário a concepção de um grupo de intelectuais de “vanguarda”, que dirigem o processo como liderança “científica” frente à militantes, operários e “massas”, procurando, por consequência de tal auto representação de vanguarda, uma significativa margem de manobra em tomar decisões sem consultarem tais “bases”. A descrição que Victor Serge (2007) realiza dos chefes bolcheviques é sintomática, portanto, vale a pena a longa citação: “O partido é o sistema nervoso – e o cérebro – da classe operária. Os chefes e os quadros têm, dentro do partido, o papel de cérebro e de sistema nervoso no organismo. Não se deve tomar essa comparação ao pé da letra: a diferenciação das funções num organismo vivo é muito diversa da diferenciação das funções numa sociedade. Mas por mais conscientes que sejam, os militantes do partido não podem conhecer a situação no seu conjunto; a informação, a ligação, a instrução, a preparação teórica e profissional (do revolucionário) lhe faltam inevitavelmente, apesar de seu valor pessoal, quando não fazem parte dos quadros do partido, selecionados por anos de trabalho e de luta, apoiados pela boa vontade de todo o movimento, dispendo da máquina do partido, acostumados ao pensamento e à ação coletiva. Da mesma maneira que o soldado na trincheira só vê uma ínfima parcela do campo de batalha e não pode, seja qual for sua capacidade, conhecer a ação que está sendo empreendida (...). Os verdadeiros chefes proletários são, ao mesmo tempo, guias,



---

pilotos, capitães e diretores de empresas: trata-se de uma formidável empresa de demolição e de construção social. A eles cabe descobrir, pela análise científica dos processos históricos, o significado dos acontecimentos, suas tendências, as possibilidades que oferecem, bem como conceber o que o proletariado pode e deve fazer, não pela própria vontade ou inspiração momentânea, mas por necessidade histórica. Em suma, conhecer o real, perceber o possível, conceber a ação que será o elo entre o real e o possível.” (SERGE, 2007, p.81-82)

<sup>ii</sup> A interpretação que Brinton fornece para tal resultado do processo revolucionário leva em consideração duas situações conjunturais do movimento revolucionário bolchevique: de um lado, o problema do isolamento e da clandestinidade de intelectuais e revolucionários, que o regime czarista impunha, os deslocando do cotidiano e das vivências diretas com a classe operária e, do outro, as próprias concepções do partido (BRINTON, 1975, p.29).

<sup>iii</sup> No levantamento que realizamos de trabalhos sobre Pistrak, encontramos uma predominância da grande área Educação. Verificamos, em todos, a ausência de um debate de maior profundidade com a historicidade, ou seja, foram pesquisas que procuraram localizar Pistrak em meio a outros autores (não necessariamente seus contemporâneos ou precursores), destacando alguns aspectos de diálogo, porém, com pouca verticalização das marcas que o tempo deixou em seus escritos. Em resumo, pesquisas que não exploraram os textos de Pistrak como fontes históricas. Assim, ROCHA e LOMBARDI (2012), realizam um artigo essencialmente descritivo, cuja preocupação central se dá na explanação dos eixos das propostas de Pistrak e Makarenko entre 1917 e fins da década de 1920 – apesar de não explicitarem uma seleção espaço-temporal no estudo. Procuram estabelecer critérios de comparação entre os dois pedagogos russos, a partir das instituições em que desenvolveram os seus trabalhos. No entanto, não tentam analisar o peso respectivo de cada uma delas na íntegra das propostas de cada um. SANTOS e PALUDO (2015) apresentam um artigo cuja preocupação consiste na apropriação de Pistrak e Shulgin nas escolas do MST. As autoras apresentam elementos centrais dos mesmos sem a exigência de compará-los com certa minúcia e assinalarem as suas divergências. Neste sentido, centralizam as noções de trabalho, auto-organização e atualidade. As autoras não se preocupam em tomar os escritos de Pistrak e Shulgin como resultados de um processo mais amplo, como sínteses ou aproximações a práticas concretas. Quanto à apropriação de Pistrak pelo MST, as autoras limitam a exposição a relatos de intelectuais e documentos do movimento quanto aos motivos que os levaram aos pedagogos russos, portanto, não chegam às práticas específicas, às experiências acumuladas pelo movimento. Em MAINARDI (2002), encontramos um panorama amplo das propostas e das dificuldades do projeto de uma Pedagogia socialista na Rússia. A autora faz contrapontos entre a Rússia de 1917-1924 e o Brasil contemporâneo, porém, sem indagar o caráter da Revolução Russa como expressão do poder dos soviets ou da burocracia e intelligentsia. Ao tomar as propostas de Lenin como as principais sínteses sobre o papel da educação e da escola na revolução, insiste no combate perpetrado contra o analfabetismo como centro daquele momento – o que acarreta um deslocamento do problema da formação de técnicos, cientistas e operários especializados, tão candente, também, naqueles anos. O ensaio de PERGHER e FRIZZO (2010) possui o mérito de buscar comparações, paralelos, entre a escola única de Gramsci e a escola única do trabalho de Pistrak. Os autores realizam uma boa abordagem de Gramsci, sobretudo, por situá-lo em seu momento histórico, com o apoio bibliográfico de Paollo Nosella. Já quanto à Pistrak, não conseguem realizar a mesma abordagem. Desta maneira, as páginas dedicadas à Pistrak se resignam a uma bela síntese de “Fundamentos da Escola do Trabalho”. VALLE e ARRIADA (2012) não problematizam as tensas relações do momento soviético na discussão que realizam sobre os papéis do Estado e da escola para a revolução, quanto às estratégias bolcheviques de fortalecimento do primeiro e consequente burocratização e/ou centralização em nome da ditadura do proletariado. Na dissertação de mestrado de BOLEIZ JÚNIOR (2008) encontramos uma excelente exposição de “Fundamentos da Escola do Trabalho”, única obra de Pistrak publicada em português à época de realização da pesquisa, porém, como vimos insistindo, o autor também estabeleceu poucos pontos de relação entre tal obra e o momento em que foi produzida, preferindo, como contrapontos, estabelecer paralelos com outros autores, sobretudo com Paulo Freire. Ao mesmo tempo, há espaços nos quais possíveis influências de Pistrak surgem, como, por exemplo, o seu debate crítico com a pedagogia norte-americana. Há pouco espaço ao olhar histórico sobre a incorporação da Organização Científica do Trabalho por Pistrak, problema fundamental para situá-lo em seu tempo.

<sup>iv</sup> Por Freitas (2015, p.7) a Pedagogia socialista “(...) é um espaço de associação e de teorização de práticas educativas protagonizadas pelos trabalhadores ao redor do mundo e conduzidas (na teoria e na prática), desde os seus objetivos de classe, para a construção de novas relações sociais de caráter socialista.” Roseli Caldart (2011, p.9, grifos da autora) defende que “(...) a obra de Pistrak não deve ser lida como um manual mas, sim, como o registro de um processo de construção pedagógica, ou construção de uma *pedagogia social*, como ele mesmo dizia.”

<sup>v</sup> “A indústria moderna rasgou o véu que ocultava ao homem seu próprio processo social de produção e que transformava os ramos de produção naturalmente diversos em enigmas, mesmo para aquele que fosse iniciado num deles. Criou a moderna ciência da tecnologia o princípio de considerar em si mesmo cada

---

processo de produção e de decompô-lo, sem levar em conta qualquer intervenção da mão humana, em seus elementos constitutivos. (...) A indústria moderna nunca considera nem trata como definitiva a forma existente de um processo de produção. Sua base técnica é revolucionária, enquanto todos os modos anteriores de produção eram essencialmente conservadores.” (MARX, 2003, p.551)

<sup>vi</sup> Não se trata de um processo mecânico das forças produtivas, pelo desenvolvimento técnico-científico e acumulação de capital. Se trata das relações entre essas duas determinações com os movimentos dos trabalhadores, com a práxis revolucionária.

<sup>vii</sup> Sobre o sistema escolar russo entre 1917-1931, Freitas (2013, p.41) informa que “(...) em janeiro de 1921 foi decidido reorganizar o sistema escolar russo (na Primeira Reunião Partidária sobre a Educação Nacional): o primeiro nível tornou-se de quatro anos e foi introduzida a escola de sete anos. Imediatamente, iniciou-se a criação “dos programas da escola única do trabalho de sete anos”, os quais foram publicados no outono de 1921.” Antes da revolução, a Rússia viveu uma expansão da escolarização entre os anos de 1897-1911. Segundo Figes (1999, p.136-137), “Em 1897, apenas 21% da população do império sabiam ler e escrever mas, às vésperas da Primeira Guerra Mundial, 40% dos habitantes de toda a Rússia já eram alfabetizados. O acesso à escola favorecia, em especial, os rapazes de regiões rurais mais próximas às cidades. Em 1904, nas províncias de São Petersburgo e Moscou, nove entre dez camponeses alistados no império czarista eram tidos como alfabetizados. A juventude de origem rural foi a principal beneficiária do esforço de escolarização empreendido durante as últimas décadas do antigo regime. O número de centros de ensino básico quadruplicou (de 25 mil para 100 mil), entre 1878 e 1911; e mais da metade das crianças mujiques em idade escolar (de oito a onze anos) já estava matriculada em algum estabelecimento de ensino, em 1911.”

<sup>viii</sup> Para boas descrições e sínteses da Pedagogia socialista de Pistrak, sugerimos Freitas (2015), Caldart (2011), Tragtenberg (2011), Rossi (1982) e Boilez Júnior (2008).

<sup>ix</sup> Caldart (2011, p.7-13) sintetiza a Pedagogia socialista de Pistrak em sete elementos, próximos aos nossos, a saber: “Pensar e fazer uma escola que seja educadora do povo”; “Educação é mais do que ensino”; “A vida da escolar deve estar centrada na atividade produtiva”; “A escola precisa vincular-se ao movimento social e ao mundo do trabalho”; “A auto-organização dos educandos como base do processo pedagógico da escola”; “Pensar um jeito de desenvolver o ensino que seja coerente com o método dialético de interpretação da realidade”; “Sem teoria pedagógica revolucionária não há prática pedagógica revolucionária”.

<sup>x</sup> “A escola refletiu sempre o seu tempo e não podia deixar de refleti-lo; sempre esteve a serviço das necessidades de um regime social determinado e, se não fosse capaz disso, teria sido eliminada como um corpo estranho e inútil. A escola sempre foi uma arma nas mãos das classes dirigentes. Mas essas não tinham nenhum interesse em revelar o caráter de classe da escola: as classes dirigentes não passavam de uma minoria, uma pequena minoria, subordinando a maioria aos seus interesses, e é por isso que se esforçavam para mascarar a natureza de classe da escola, evitando colaborar na destruição de sua própria dominação.” (PISTRAK, 2011, p.23)

<sup>xi</sup> Em 1920, em “Tarefas das Juventudes Comunistas”, Lenin argumentava: “Não acreditamos no ensino, na educação e na instrução se estas forem encerradas na escola e separadas da vida agitada” (LENIN, 1961, p.261, nossa tradução).

<sup>xii</sup> Em 1920, no escrito “Tarefas das Juventudes Comunistas”, Lenin defendia que “(...) a geração que hoje tem 15 anos e dentro de dez ou vinte anos viverá na sociedade comunista, deve organizar sua instrução de maneira que cada dia, em cada povoado ou cidade, a juventude cumpra praticamente uma tarefa de trabalho coletivo, por minúsculo e simples que seja.” (LENIN, 1961, p.262, nossa tradução). O autor que aprofundou a noção de “trabalho socialmente necessário” foi Victor Shulgin. Ver: SHULGIN, Victor. *Rumo ao Politécnico (Ensaios e Conferências)*. Tradução Alexei Lazarev e Luís Carlos de Freitas. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

<sup>xiii</sup> Em 1919, quando do VIII Congresso do Partido Comunista Bolchevique da Rússia, Lenin entendia o “período de transição” como o desafio da posição do país e da revolução diante do Imperialismo, e a sua situação econômica de “retorno” ao mercantilismo. (LENIN, 1961, p.91)

<sup>xiv</sup> “O Partido, em proporções consideráveis, estava à mercê das aldeias, de sua capacidade de resistência passiva e sabotagem silenciosa. O treinamento dos novos quadros nas aldeias era, na melhor das hipóteses, um processo lento e penoso e mesmo novos quadros possuíam raízes no campo, o que determinava conflitos de lealdades e divisão de lealdades.” (FAINSOD, 1958, p.152 Apud WOLF, 1984, p.131)

<sup>xv</sup> “(...) aquelas características que nos movem na direção do socialismo, a saber, os princípios de planejamento na economia e, portanto, a expansão crescente do setor socialista, o forte índice de industrialização, o momento da coletivização, a industrialização da agricultura etc.” (PISTRAK, 2015, p.39)

<sup>xvi</sup> Pistrak apostava que o fato dos filhos de camponeses possuírem contato mais concreto com o trabalho agrícola, pois o realizavam na divisão familiar do trabalho, faria com que, ao conhecerem métodos produtivos mais modernos na escola politécnica, os levariam a suas famílias, o que desencadearia o avanço

---

do aspecto técnico da produção e, com este, o convencimento cultural dos benefícios às propostas do regime soviético. Pistrak argumentava, ainda, que essa relação orgânica com o trabalho na cultura dos camponeses poderia potencializar as escolas politécnicas do campo em relação às das cidades (PISTRAK, 2015, p.46-48) A posição de Pistrak quanto a escola como centro cultural fundamental no campo tinha relação com os debates realizados no Partido, sobre as estratégias possíveis para o convencimento dos pequenos produtores para a construção das cooperativas em grandes propriedades. CARR (1981, p.116), ressalta que no Congresso de 1927, a posição de Stalin e do Partido se davam na tensão entre a moderação com os camponeses e os riscos de desabastecimento e escassez nas cidades: “A resolução do congresso, embora considerasse “tarefa fundamental do partido, no campo”, promover a “unificação e transformação das propriedades camponesas independentes em grandes fazendas coletivas”, acrescentou que isso só se poderia fazer com o assentimento dos “camponeses trabalhadores”. (...) Não parecia haver nenhuma situação de emergência. Mas tão logo o congresso se encerrou, a natureza mortal da ameaça ao abastecimento de alimentos às cidades e fábricas foi proclamada numa série de decretos e medidas de emergência.”

<sup>xvii</sup> “Engenheiros e funcionários administrativos ainda olham com espírito de superioridade para a ideia básica da educação politécnica, com um ar arrogante, com um sorriso um tanto indulgente da ignorância dos pedagogos sobre o que é produção moderna.

Faz pouco que nos círculos de administradores voltou-se a falar sobre a escola politécnica, de modo algum, entretanto, tentando introduzir os adolescentes diretamente na produção. Um dos engenheiros-educadores que há pouco passou muitos anos na América, respondeu negativamente a uma pergunta colocada diretamente a ele sobre se seria possível, no melhor ponto de vista técnico, organizar a fábrica para implementar pelo menos algum grau de participação direta mais ou menos significativa dos estudantes das escolas na produção.” (PISTRAK, 2015, p.63)

<sup>xviii</sup> Wagner Rossi (1982, p.61) entendeu a insistência de Pistrak na auto-organização escolar aliada ao trabalho coletivo como crítica à “fragmentação do trabalho na escola” e às “práticas individualistas”, ou seja, como contrapontos à OCT “transplantada do campo da produção para o campo educacional.” Maurício Tragtenberg (2011, p.205-206) criticou como “altamente discutível” a adesão de Pistrak à OCT, porém, a relativizou quando ressaltou que: “É de se acentuar que tais princípios numa realidade russa, onde pesava a herança mujik (camponês) com sua desorganização e apatia, se constituíam num avanço, embora por linhas travessas [sic].” Tragtenberg assinalou que essa passagem de Pistrak demonstrava a sua preocupação com a apropriação da OCT: “Se no capitalismo a organização científica do trabalho se faz de cima para baixo, segundo um plano determinado, fria e estritamente concebido, no sentido de extrair do operário em 8 horas (e, em muitos lugares, em 10 a 12 horas) o máximo que ele pode oferecer, quando está com plena saúde, mesmo que seja preciso depois jogá-lo na rua com 40 anos, incapaz de trabalhar (...), nós, ao contrário, só poderemos realizar a organização científica do trabalho *de baixo para cima*, atraindo a atenção das massas operárias para esse tipo de organização, suscitando um certo entusiasmo em torno desses problemas, figurando essa organização científica como um meio de consolidar o que já realizamos em termos de revolução social.” (PISTRAK, 2011, p.78, grifos do autor) Há dois problemas na interpretação de Rossi e Tragtenberg: além de não avançarem nessas observações, procurando aprofundar os argumentos, a realizaram com o livro de 1924, “Fundamentos da Escola do Trabalho”. Em 1929, com “Ensaio sobre a Escola Politécnica”, tal contraponto ou observação de Pistrak sobre a OCT “de baixo para cima”, não se faz presente. No capítulo “Os elementos educativos e instrutivos na escola e no politecnismo” Pistrak ressalta que a incorporação da OCT, em todo o cotidiano escolar, desenvolverá uma nova relação com o trabalho a partir de novas gerações de trabalhadores, ou seja, as crianças que a tiveram na escolarização, não o diálogo direto, de “baixo para cima”, com os trabalhadores: “(...) a OCT pressupõe, acima de tudo, sua aplicação à vida. A OCT é uma disciplina que só tem sentido na sua aplicação prática. Se nos colocamos a tarefa de que as crianças, os futuros trabalhadores da Rússia Soviética possam usar a OCT cada vez mais, é preciso que elas sejam formadas nas bases da OCT.” (PISTRAK, 2015, p.160)

<sup>xix</sup> Tal tensão se deu entre os projetos articulados em torno de Lunacharsky e Alexei Gastev, engenheiro e poeta bolchevique. Figes (1999, p.913-914), entende que a preferência de Lenin se dava às propostas de Gastev, dada a inclinação ao taylorismo. Assim, Gastev “(...) levou os princípios tayloristas a extremos. À frente do Instituto Central do Trabalho, fundado em 1920, ele desenvolveu experiências para treinar trabalhadores a agir como máquinas.” Pistrak dedicou um capítulo de “Ensaio sobre a Escola Politécnica” à crítica de Gastev, onde fica clara a divergência sobre o modo de aplicar e desenvolver o taylorismo, não quanto à presença dele nas escolas. Sobre a discordância entre politecnismo entendido como preparo a uma determinada profissão (Gastev), e politecnismo como preparo amplo, esse trecho de Pistrak (2015, p.214) é representativo: “(...) o camarada Gastev revelou, em nossa opinião, um entendimento errado da escola politécnica. Um desvio significativo foi feito em direção à cultura motriz, dando menor atenção às questões do trabalho escolar; (...) O erro fundamental do camarada Gastev consistiu em achar que a pessoa deve ser adaptada à máquina, enquanto que todo o sentido do politecnismo está em que a pessoa deve saber facilmente passar de uma máquina para outra e dominar rapidamente toda a transformação da técnica, já que a técnica moderna da grande indústria, na sua base, é revolucionária.”

---

<sup>xx</sup> A posição de Freitas (2013, p.69) sobre essa questão é essencial para o juízo crítico sobre Pistrak. No trecho a seguir, o autor incorpora Victor Shulgin em sua ponderação: “Esses dois autores, como expoentes de movimentos educacionais, foram “atropelados” pela realidade econômica da União Soviética. Saindo de uma situação agrária e atrasada, a União Soviética, em uma década, já havia se industrializado. Mais precisamente, ao final da década de 1920 este processo já estava instalado (Korolev e Smirnov, 1959). É notório o aparecimento da “demanda por quadros técnicos” nas queixas feitas em relação à insuficiência da escola. Acreditamos que a educação soviética não teve tempo suficiente para desenvolver as propostas alternativas que estavam sendo gestadas, em função da pressão por quadros técnicos vinda do desenvolvimento econômico. Neste cenário, a repressão stalinista só agravou a situação.”

<sup>xxi</sup> “O ano de 1928, que se seguiu à derrota da oposição e foi marcado por crescentes pressões em favor da industrialização, testemunhou, por toda a sociedade soviética, a imposição de uma autoridade poderosa e despótica, de uma rígida ortodoxia de opinião e dos mais duros castigos para os que cometiam infrações contra ela.” (CARR, 1981, p.114)

<sup>xxii</sup> Entre esses elementos interessantes, não exploramos, por motivo de espaço e momento de nossa pesquisa, todo o debate levantado por Pistrak sobre as dificuldades de elaboração, sistematização e concretização do currículo escolar pelos “complexos”, ou seja, a tentativa de construção de um currículo escolar de matriz marxista. Freitas (2013) apresenta um estudo sobre o assunto.

<sup>xxiii</sup> Os dez itens que constaram, nesta ordem, no questionário, foram: Maior qualidade de ensino em relação às outras escolas públicas de Goiânia; O Ensino Médio ser na modalidade Técnico Integrado; Possibilidade de realizar Iniciação Científica; Ter um bom desempenho no Enem; Professores com mestrado e doutorado; Professores com boa capacidade de ensino; Liberdade de ir e vir; Liberdade de expressão (comportamentos, crenças, valores); Organização e mobilização política dos Coletivos, do Grêmio e dos Centros Acadêmicos; Convivência com a diversidade social (crenças, valores, sexualidades).

<sup>xxiv</sup> Não se trata apenas de disputas entre as entidades consolidadas de organização e mobilização estudantil, como UNE, UBES e aquelas ligadas à partidos políticos (as juventudes partidárias). Há, sobretudo, as expressões ligadas ao conservadorismo e ao liberalismo e/ou neoliberalismo, que usam estrategicamente as redes sociais como formas de arregimentação e publicidade de suas ações, em destaque, o Movimento Brasil Livre (MBL). Sintomática a apropriação que o MBL realizou das ocupações estudantis, procurando liderar ações de enfrentamento e de crítica à legitimidade delas.

<sup>xxv</sup> “Uma das principais razões das Jornadas de Junho de 2013 terem se dissolvido foi sua incapacidade de criar outras coisas para além dos protestos. A exceção dos coletivos autônomos que já estavam em nível mais avançado do que o conjunto da população que caiu nas ruas em 2013, aquelas grandes passeatas foram incapazes de se reinventar, de criar laços mais profundos nos locais de trabalho, moradia, estudo. As lutas autônomas que tomam o cenário político hoje no Brasil devem ter consciência dos limites das Jornadas de Junho, mas sobretudo, devem olhar para si mesmas e identificar que é necessário radicalizar ainda mais, que é necessário avançar ainda mais, que é necessário galgar mais um patamar e alcançar o estágio autogestionário, ou seja, revolucionário.” (MAIA, 2016, p.57)

Artigo recebido 30 de novembro de 2016 e aprovado em 28 de fevereiro de 2017.